

Mut zur Demut : ein Plädoyer für eine Erziehung in der Seinsordnung

Autor(en): **Herzig, Otto**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **69 (1982)**

Heft 15

PDF erstellt am: **20.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-532387>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Planungsarbeit. Das kann einerseits bedeuten, dass die grossen Anstrengungen, die die gesamte Curriculumdiskussion der letzten Jahre, den massiven Aufwand während der Lehreraus- und -fortbildung in curricularer und zielorientierter Hinsicht bei den durch die Untersuchung erfassten Lehrern keinen oder nur einen andeutungsweisen Eingang in die Praxis gefunden haben. Die Gründe hierfür sind sicher vielfältiger Natur, deren Erforschung eine entsprechende Arbeit wert wäre. Es kann vermutet werden, dass es den Lehrerbildungsfachleuten bislang noch zu wenig gelungen ist, einerseits die Bedeutung der zielorientierten Planung für den Lehrer und seinen Unterricht genügend zu vermitteln, andererseits vielleicht zu wenig auf die Einübung, auf konsequentes und konkretes Training

schriftlichen Planungsverhaltens im Zielbereich Gewicht gelegt wurde. In diesem Zusammenhang darf auch die Äusserung vieler Junglehrer erwähnt werden, die dahingehend lautete, dass sie diejenigen Planungskonzepte, die sie während der Übungsschule und den Praktika verwenden mussten, nie in ihrer Planungsarbeit im Schulalltag verwirklichen konnten und wollten und dass ihnen dies schon während der Ausbildung bekannt war.

Walter Troxler, Meinrad Perrez und Jean-Luc Patry in: Praxis der schriftlichen Unterrichtsvorbereitung. Eine empirische Untersuchung bei Primarlehrern (Berichte zur Erziehungswissenschaft aus dem Päd. Institut der Universität Fribourg, Fribourg 1979, S. 13ff.).

Mut zur Demut – Ein Plädoyer für eine Erziehung in der Seinsordnung*

Otto Herzig

Zur Einführung

Wer soll über Mut sprechen?
 Einer, der nachts auf einem geländerlosen Steg einen breiten Fluss überschritt.
 Wer soll von der Demut reden?
 Einer, der überzeugt ist, keine Ahnung davon zu haben. So einer steht schon knietief darin.
 Wer sich dagegen bereit erklärt, sie aus eigener Erfahrung zu definieren, der steht noch völlig im trockenen. Das Grundwasser des neuen Lebens, das man auch Demut nennen kann, nässt noch nicht einmal seine Sohlen.
 Nach Abbas Benediktus ist Demut ein Ort. Man hat zu gehen, um dahin zu gelangen, eifrig, unablässig zu gehen. Wer das aber versucht, wer sich dazu aufmacht und eifrig geht und geht, der stellt fest, dass er an Ort geht, immer an Ort.

Nach Benedikt ist der ganze Demutsweg ein Ort. Anfang, Fortschritt, Ankommen, ein grundloser Ort. Knöcheltief, knietief, bis an die Hüfte, bis an die Schultern sinkt man darin ein, mit Ezechiel in jenem geheimnisvollen, kristallklaren Strom unter der Tempelschwelle durch, aus dem Heiligtum hervor.

Das ist Erfahrung der Demut im biblischen Bild.

Hat der, der sie erfährt, die Demut? Ich fürchte, man kann sie nicht haben. Wo einem der Boden unter den Füßen versinkt, versinkt auch alles Haben. Da kann man nur noch lassen.

Wer das Demutskapitel unserer heiligen Regel liest, stellt verwundert fest, wie unbeholfen diese Erklärungen Benedikts wirken. Er redet mit sichtlichem Missfallen, reden zu müssen. Was soll er von der Demut sagen?

Auf der sechsten Stufe der Demut steht nach ihm der Mönch, der überzeugt ist:

«Auf ein Nichts bin ich herabgesetzt und weiss nichts.

* Vortrag im Rahmen des Engadiner Kollegiums, gehalten in St. Moritz am 6. September 1982.

Wie ein dummes Tier bin ich vor dir, doch bin ich immer um dich» (R.K.7.51-53). Hier zitiert Benedikt Psalm 73. Er zitiert sechs- und fünfzig Mal, holt Propheten, urkirchliche Väter und unsern Herrn selbst zu Deutern der Demut heran.

«Nescio», ich weiss nichts. Also bleibt ihm nur das Zitieren. Nicht er, sondern seine Zitate, Propheten und Väter und Jesus, der Herr, selber bauen die zwölfstufige Demutsleiter seines siebten Kapitels. Und auf der obersten Stufe angekommen ist nach ihm jener kleine gerissene Geschäftsmann aus dem Gleichnis vom Pharisäer und vom Zöllner.

Man hat den Eindruck, Benedikt selbst erkenne sich im Menschen hinterm Sockel der riesigen Säule beim Eingang ins Tempelinnere, er selbst verberge sich hinter dem darin aufleuchtenden Geheimnis.

Der Zöllner war gekommen, um seinen Freund, einen der Bankiers im Bazar des Tempelvorhofes, zu treffen, um ihn nach dem laufenden Kurswert in- und ausländischer Devisen (?) zu befragen, geriet aber, vom Strom der Pilger ins Innere des Tempels geschleust, in die Nähe eines der Pfeiler beim Eingang. Da bekam er festen Standort und betrachtete von da aus zum ersten Mal, wie ein Tourist den Petersdom in Rom, den herrlichen Bau.

Diesem Mitglied einer verrufenen Zunft widerfuhr dasselbe wie Claudel beim Magnifikat in einer Pariser Vorstadtkirche. Plötzlich stand er, wie eingebrochen, in einer unbeschreiblichen Helle und sah nichts mehr vor Licht. Der Boden unter den Füßen weg, das Bewusstsein weg, so versank er im grundlosen Grundwasser der Gegenwart der Herrlichkeit, die «Gott» heisst.

«Gott sei mir Sünder gnädig!»

Das ist der Schrei, der aus seiner Tiefe, aus der Tiefe der zwölften Demutsstufe in Benedikts Regel, aufbricht. Das ist der alles umstossende, aus der Wahrheit aufsteigende Schrei der Demut. Mehr weiss der nicht zu sagen, dem das widerfahren ist.

Demut muss uns widerfahren.

Es braucht Mut, auf diesen Hieb des göttlichen Erbarmens zuzugehen, der alles Haben und alles Sein ins Ganze, ins Licht hinein durchschlägt.

Benedikt mutet seinen Mönchen diesen Mut zu.

Monastisches Leben nach der Regel unseres

Vaters Benedikt ist Gang über einen breiten Fluss, auf geländerlosem Steg, nachts; ist Weg in die Demut.

Ist Gehen an Ort:

Ort, der Gehorsam heisst, Gehorsam in Nachahmung des Herrn «bis in den Tod».

Ort, der «Gottes Gegenwart» heisst, den zu verlassen «keiner sich herausnehme».

Ort einer immer radikaleren Selbstvergessenheit.

Ort, wo man betroffen vor seiner eigenen Dummheit steht.

Wo man schliesslich, mit Christus, dem Gottesknecht am Kreuz, sich als «Wurm und kein Mensch» erfährt.

Hier ankommen heisst einbrechen in jene Fluten, die dem «Armen Jahwes» über dem Kopf zusammenschlagen.

Das aber ist der Ort, wo das Antlitz Gottes über dem Gesicht des Zöllners, Paulus', Claudels, Pascals oder eines andern Sünders aufgeht.

Am Ende kann nur ein demütiger Mensch sagen, was Mut ist.

Silja Walter

Als Pädagoge des ausgehenden zwanzigsten Jahrhunderts ein Plädoyer für die Demut zu halten, kommt beinahe einem Anachronismus gleich. Wenn wir die Leitideen, diese Tugendkataloge heutiger Lehrpläne oder Curricula, durchgehen, suchen wir vergeblich nach dem Begriff «Demut». In der Tat scheint er schlecht zu passen zu den Haltungen und Zielen, derer unsere Gesellschaft, nach den Lehrplänen zu schliessen, offensichtlich primär bedarf. Ich greife willkürlich einige heraus: Selbst-, Sach-, Sozial- und Handlungskompetenz, Ichfindung, Autonomie, Emanzipation, Kritik- und Kommunikationsfähigkeit, Flexibilität, Kreativität und Spontaneität. Neben solchen Begriffen erscheint das Wort «Demut» ins abendländische metaphysische Antiquariat zu gehören, wertvoll höchstens einigen konservativen Liebhabern. Vielen Ethikern, Theologen, Pädagogen und Psychologen erscheint es deshalb wie sein Oberbegriff «Tugend» nach den Worten Max Schelers als «alte, geifernde, zahnlose Jungfer». Demut scheint zu den abgegriffenen und verbrauchten Begriffen zu gehören, die ihre Inflation gehabt haben und höchstens noch an einen lebensfeindlichen Aszетismus erinnern. Im

Schicksal von Wörtern ist meist auch das des Menschen zur Sprache gebracht. Demut gehört heute zu jenen Verzichtsvokabeln, auf die man allergisch reagiert. In sicher allzu grosser pauschaler Simplifizierung wirft eine Zeit, die sich ausleben möchte, einer christlichen Vergangenheit vor, sie habe fromme Ergebung, Bussgesinnung und freiwillig übernommenes Leid zu gross geschrieben. Verzicht sei im Christentum zum primären, religiös verbrämten Lebensmotiv geworden: für den einzelnen wie für die Gesellschaft. Durch unmenschliche Opfer habe man unmenschliche Verhältnisse ertragen. Ein skrupelloser Kapitalismus habe dann die allerdings vom Christentum bereits entfremdete Sklavenseele geschickt ausgenutzt, bis der Sozialismus zu ihrer Befreiung ansetzte.

Wichtiger als die Frage der Genese des modernen Zerrbildes der Demut ist die Frage nach ihrem Wesen, und ob der Mensch ihrer in seiner Ontogenese entarten könne. Das wird uns auch zur Bestimmung des Stellenwertes der Demut in jener Disziplin führen, die sich als Hilfe zur Menschwerdung versteht: der Pädagogik. So schwierig es auch ist, hinter den verschiedenen Ausformungen und Verformungen des Begriffs «Demit» im sehr weiten Bereich der Geistesgeschichte und Spiritualität nach einer Kohärenz zu suchen, finden wir doch gemeinsame Grundzüge. «Demit» hat nur einen Sinn im Zusammenhang mit der Religion. Oft wird sie schlechthin als die «Tugend der Religion», als die Seinshaltung der menschlichen Rückbindung an Gott bezeichnet. Obwohl die Antike im allgemeinen die stolze Autonomie des Menschen pries, kannte sie eine gewisse kreatürliche Demut, wie aus dem Spruch des delphischen Orakels hervorgeht: «Erkenne, dass du ein Mensch bist und kein Gott!»

Einen personalen Bezugspunkt findet «die Tugend des geschöpflichen Standortes» (Bernhard Häring) erst in der jüdischen Offenbarungsreligion und ihre letzte und tiefste Orientierung durch die Inkarnation Jesu Christi, der «Knechtsgestalt angenommen hat» (Phil 2,5–11) und der gekommen ist, «zu dienen und sein Leben hinzugeben» (Mk 10,45). Sie zeigt dem Menschen seine Würde als Geschöpf, aber auch sein Elend als Sünder, seine Schwäche und seine Heiligung als nova creatura.

Der Christ versteht seine Existenz wesentlich als verdanktes Dasein.

«Was hast du, was du nicht empfangen hast?» (1 Kor 4,7) ist eine Frage, die er sich ständig stellen muss. Christliche Demut orientiert sich am Vorbild Christi (Jo 1,14; Phil 2,5–11), und christliche Selbstverwirklichung heisst «Christusverwirklichung» (Balthasar Staehelin).

Eine Erziehung zu dieser Demut fusst auf einem Menschenbild, das in seiner Wesenheit von der wissenschaftlichen Empirie, die sich auf Sinneswahrnehmung und Messung stützt, nicht erfasst, höchstens erahnt werden kann. Es ist die Wesensschau, die uns bloss der Glaube vermitteln und der die philosophische Ontologie wenigstens ein Stück weit entgegenkommen kann. Der französische Denker Jacques Maritain hat dieses Menschenbild in seinen grossen Kraftlinien in seinem Werk «Pour une philosophie de l'éducation» so umrissen: «Die griechisch-jüdisch-christliche Antwort auf die Frage <Was ist der Mensch?> ist die folgende: Der Mensch ist ein vernunftbegabtes Wesen, dessen höchste Würde in seiner Geistesnatur liegt. Der Mensch ist freie Person, die sich Gott und den Mitmenschen öffnen kann. Ihre höchste Tugend besteht darin, Gottes Willen zu erfüllen. Der Mensch ist aber auch ein unvollkommenes, vom Bösen bedrohtes und zum Bösen hingezogenes Geschöpf, aber berufen zur Freiheit der Gnade und zum Leben in Gott. Seine höchste Vollendung erfährt der Mensch in der Liebe.»

Liebe und Demut gehören ihrem Wesen nach zusammen.

Demut ist also eine durchaus positive Tugend. Sie quillt nach der Heiligen Schrift aus dem Thymischen, das seinen Sitz im Herzen hat. Wirklicher «Dien-Mut» kommt von Herzen und heisst wohl auch Annahme von freier Unterordnung, Leid, Krankheit und Verzicht, hat aber nichts zu tun mit Masochismus, mit süchtiger Selbsterniedrigung und sklavischer Gesinnung. Demut ist jene Qualität der Liebe, jene Herzenskraft, die den Menschen aus der Welt des Habens und des Scheins in die Welt des Seins und des Eigentlichen erhebt, d.h. ihn zur Selbstlosigkeit befähigt. Selbstlosigkeit ist der Weg der Menschwerdung. Die

menschliche Existenz ist wesentlich auf eine Selbsthingabe angelegt: Der Mensch findet sich nur, wenn er sich schenkt und aussetzt. Wer aber mit gierigem, verkrampftem Griff sein Selbst zu umklammern versucht, dem wird es entgleiten. «Der Mensch, der sich nicht in Demut aufgeben kann, wird seinsleer» (Ladislaus Boros).

Die Nöte, Krankheiten, Defizite in der heutigen Erziehung sind Signale dafür, dass viele Richtungen moderner Pädagogik sowohl den geschöpflichen Standort des Menschen als auch die Grundbedingungen der Menschwerdung verkennen, dass ihre *Ordo agendi* nicht der *Ordo essendi*, ihre Ordnung pädagogischen Handelns nicht der Ordnung des Seins entspricht.

Greifen wir einige besonders unüberhörbare Notsignale auf: die Verkennung von Grenzen, die Beziehungslosigkeit, die Ablehnung von Vorbildern, die Flucht vor der Stille.

Demut als Standortbewusstsein des Menschen in der Schöpfung bedeutet die Anerkennung einer absoluten Grenze menschlichen Seins im allgemeinen sowie der individuellen Grenze im besonderen, sie ist aber auch die Möglichkeit zu menschlicher Grösse in der Beschränkung. Eine solche Grenze bezweifelt auf dem Gebiet der Erziehung besonders die emanzipatorische Pädagogik, deren Wurzeln über Freud, den Marxismus und Positivismus, Rousseau und andere Aufklärer bis zum humanistischen und spätmittelalterlichen Subjektivismus reichen. Zwar sind viele Pädagogen gegenüber diesem Produkt der «zweiten Aufklärung» der sechziger und siebziger Jahre etwas kritischer geworden, doch übt die emanzipatorische Pädagogik in typischer Retardierung an der pädagogischen Basis, in Familien und Schulstuben, einen Einfluss aus wie nie zuvor. Wie bei allen Selbsterlösungslehren ist ihr Angebot auf den ersten Blick auch äusserst attraktiv: freie, uneingeschränkte Entfaltung führt zur emanzipierten, autonomen, kreativen, kritikfähigen Persönlichkeit. Durch ihre Verbindung mit dem positivistischen Behaviorismus verstand sie sich wissenschaftlich zu verbrämen und erklärte den alten vulgäraufklärerischen Wunschtraum der Gleichschaltung der individuellen menschlichen Verschiedenheit als machbar. Massnahmen zu diesem Ziel sind eine sogenannte repressionsfreie Erziehung

auf pädagogischer und eine Vereinheitlichung der verschiedenen Leistungszüge, vor allem auf der Oberstufe der Volksschule, auf schulisch-organisatorischer Ebene. Die Beibehaltung eines intellektuell-gymnasialen Fächerkanons bringt eine Überforderung der intellektuell Schwachen, eine Unterforderung der Begabten und eine geistige Nivellierung. Ferner muss die Erfahrung gemacht werden, dass Kinder, die in einem *Laissez-faire*-Stil (denn darauf reduziert sich emanzipatorische Erziehung in der Praxis zumeist) erzogen wurden, ihre Eltern und Lehrer keineswegs als gültige, freilassende Erzieher sehen, sondern sie als die Gleichgültigen missverstehen.

Einseitiges Streben nach lustbetontem Lernen liess Schulstuben zu Spielsalons, schliesslich zum hölzernen Himmel entarten.

Das Hauptdefizit einer solchen Erziehung liegt darin, dass sie dem jungen Menschen seine Grundbefindlichkeit zwischen Gut und Böse, Lust und Leid verschleiert. Ihr Menschenbild besitzt die Unwirklichkeit von Kosmetikreklamen, weil sie dem Leid ausweicht, ohne sich mit ihm auseinanderzusetzen. Der Mensch, der nicht erlebt hat, dass Leid und Verzicht wesentlich zu seiner Existenz gehören, gewinnt keine Tiefe und endet, ihnen ausgeliefert, in der Verbitterung oder der Uneigentlichkeit der Ersatzbefriedigung.

Gewiss, Verzicht, Leid und Tod stehen in einem religiösen Weltbild nicht am Ende. Das letzte Wort haben Freude, Erlösung, Geborgenheit in Gott. Dies ist auch die Grundstimmung jeder positiven Erziehung. Wie wesentlich der Grundstock an Urvertrauen ist, der vor allem in den ersten Lebensjahren gelegt wird, hat die Entwicklungspsychologie überzeugend dargelegt. Aber weil das «Jahrhundert des Kindes» die Stellung des Menschen – weder Tier noch Engel – verkannte, entartete diese Vermittlung des elementaren Urvertrauens zum blossen Gewähren- und Wachsenlassen, in der Verwöhnung.

Demütige Erziehung ist sich menschlicher Grösse und menschlichen Elends bewusst, wenn auch menschliches Gelingen und menschliches Scheitern nicht allein in ihrer Hand liegen.

Eine Erziehung, die das Kind vergötzt oder vernachlässigt, macht es zum Sklaven seiner eigenen niederen Triebe und der destruktiven Kräfte der Gesellschaft.

Beide in zahlreichen Variationen vorkommenden Fehlformen der Vergötzung und der Verwahrlosung entspringen dem Stolz und dem Egoismus und behindern gleicherweise die Menschwerdung, vielleicht mehr als manche unverschuldete physische oder psychische Behinderung. Sie machen erschreckend die soziale Dimension der Sünde des Stolzes und des Egoismus deutlich, lassen aber noch im Negativen erahnen, dass demütige Erziehung Heilswillen am Kinde bedeutet. Nur eine Erziehung, welche die dem Menschen seinsgemässe Mitte anstrebt, darf auf eine Welt nach menschlichem Mass hoffen.

In einer Gesellschaft, die mehr und mehr den gemeinsamen Nenner zu verlieren droht, muss es der christliche Erzieher wieder wagen, ethischen Normen Geltung zu verschaffen, orientieren sie den Menschen doch letztlich auf seine Beheimatung im Absoluten. Ich halte es für eine bedenkliche Entwicklung, wenn auch Erzieher, die sich Christen nennen, aus falsch verstandener Toleranz und vermeintlicher Aufgeschlossenheit den jungen Menschen in der Halt- und Orientierungslosigkeit zurücklassen. Mit der Betonung des spezifisch Christlichen errichten wir nicht eine Mauer, sondern eine Brücke zwischen den Menschen.

Der Christ weiss aus dem Glauben, dass alle Menschen bewusst oder unbewusst im Wort-Antwort-Verhältnis zu Gott stehen.

Karl Barths Worte über die Allgemeingültigkeit der christlichen Ethik sind beachtenswert. In seiner «Kirchlichen Dogmatik» meint er: «Eben die christliche Ethik wird ihre Geltung aber nicht nur auf Christen, d.h. nicht nur auf die Menschen beschränken können, die sich dessen *bewusst* sind, verantwortlich und objektiv faktisch in der Verantwortung begriffen zu sein.» Aus dem allgemein menschlichen Wesenszug, ganz in die Verantwortung genommen zu sein, begründet Barth die Sorge des Christen, für die Wahrheit des Glau-

bens einzutreten. Christliche Ethik hat nichts zu tun mit einem blutleeren Legalismus, geht es doch um die Hinführung des jungen Menschen zum echten Leben, zum Gelingen seines Lebens und des Lebens der Welt und nicht etwa um die Rettung einer toten Hülle. Mit klugem Mass wird der Erzieher das Kind zur Fähigkeit führen, Unlust zu ertragen und die Befriedigung von Bedürfnissen aufzuschieben, wohl wissend, dass jeder moralische Fortschritt auch Verzicht bedeutet. Christliche Ethik weist den Menschen wohl in die Verantwortung, bewahrt ihn aber vor der Versuchung einer Selbsterlösung. Daher wird christliche Erziehung dem Kind nach und nach die Augen öffnen vor eigenem und fremdem Leid, mit ihm Hand anlegen, wo Linderung möglich ist, mit ihm trauern und beten, wo Unglück, Krankheit und Tod unabwendbar sind. Ziel ist jene demütige Gelassenheit, um die wir meist nur noch beten können: «Gott, schenke mir die Gelassenheit, Dinge hinzunehmen, die ich nicht ändern kann, den Mut, Dinge zu ändern, die in meiner Macht stehen, und die Klugheit, beides voneinander zu unterscheiden».

Als Tugend des «geschöpflichen Standortes» und gleichsam als Spitze der Liebe bezeichnet Demut auch die Beziehungs- und Bindungsfähigkeit zu Gott, Welt und Mitmensch.

Es ist sicher nicht übertrieben, in der Bindungslosigkeit eine der fundamentalen Krisen unserer Zeit zu erblicken.

Einige wenige Stichworte mögen genügen, uns ihrer Allgegenwart bewusst zu werden. Sie äussert sich in einer Scheu vor Verbindlichkeiten und Engagement in Gesellschaft, Staat und Kirche, der Flucht aus der Kirchlichkeit in eine privatisierte, verschwommen-subjektivistische Religiosität, in bedenkenloser Konsum- und Wegwerfmentalität, in einem atomisierenden, die Ganzheit zerstückelnden Sektorendenken in Wissenschaft und Forschung, in einer geschichts- und kontinuierkeitsfeindlichen Tiefenlosigkeit, in einem liberalistischen, permissiven, indifferenten, die gemeinsamen Wurzeln zerstörenden Pluralismus, in einer weitgehend bindungs- und familienfeindlichen Wohnwelt, in einem durch die Massenmedien geförderten teilnahmslosen

Leben aus zweiter Hand, durch eine als moderne Tugend angepriesene Kritik- und Nörgelsucht und schliesslich, ideologisch-pseudowissenschaftlich gerechtfertigt, in den verschiedenen Emanzipationstheorien, nicht zuletzt in der emanzipatorischen Pädagogik.

Die Beziehungslosigkeit ist die schlimmste Frustration, die ein Kind erfahren kann.

Der Lehrer begegnet ihr fast messbar in jenen Disziplinen, die am ehesten die menschliche Ganzheit ansprechen: in der Religion, der Muttersprache, der Geschichte, den musischen Fächern und – wo sie nicht bloss analysierend-sezierend unterrichtet wird – auch in der Biologie. Viele Eltern glauben, der geschickte Lehrer könne mit der Vermittlung einer raffinierten Arbeitstechnik noch zum Erfolg verhelfen. Vor der Einsicht, dass sie sehr oft durch die eigene Beziehungslosigkeit zu den immateriellen Werten von Religion, Natur und Kultur das Versagen ihres Kindes mitverschulden, verschliessen sich die meisten beleidigt, da ihr Denken kaum über die Karriere ihres Kindes hinausgreift. Glaube, Liebe zu Natur und Kultur gründen wesentlich – wenn auch keineswegs in deterministischer Ausschliesslichkeit – im familiären Erfahrungsfeld.

Auch der Lehrer, der glaubt, dass Stoffhuberei wichtiger sei als mitmenschliches Zusammenleben, inneres Gewinnen und einfühlerisches Hinführen des jungen Menschen zu einem Wertebereich, dass kontrollierbares, abfragbares Wissen wesentlicher sei als erlebnistiefer Unterricht, hat einen «pädagogisch blinden Fleck».

Soweit ich sehe, führen auch die Ansätze kybernetischen Denkens und seiner Pädagogik, die ein Gesamtbild der vernetzten Wirklichkeit zu geben versuchen, nicht aus der Bindungslosigkeit des technokratischen Zeitalters heraus. Wohl sieht das kybernetische Weltbild viele der Engpässe, in die monokausales, lineares technokratisches Denken geführt haben. Aber solange kybernetisches Denken geistige und religiöse Werte verkennt oder als Tabus abqualifiziert, d.h. die Vernetzung der «ersten» mit der «zweiten und dritten Wirklichkeit» (Balthasar Staehelin) verkennt, bleibt es selbst einem einäugigen naturwis-

senschaftlichen Monismus verhaftet und überlässt den Menschen in einer letzten Beziehungslosigkeit, in Einsamkeit und Verlorenheit.

Georges Bernanos hingegen hat schon vor Jahrzehnten mit luzider Klarsicht die Wurzeln des Übels freigelegt und zugleich sein abgründiges Verhängnis aufgezeigt. Er meinte, dass alle unterschwelligsten Krankheiten des Geistes durch die Abnabelung von Gott, die Durchschneidung der Re-ligio, der Rückbindung an das Absolute, herzuleiten sind. An die Stelle des In-Bezug-Stehens und der Hingabe treten die Dämonen des Stolzes, des Selbstmachen-Wollens, der Hast nach Selbstbestätigung, nach Erfolg, nach Reizen, Eindrücken, nach Reichtum. Werden auch diese in ihrem Nichts durchschaut, zerbröseln sie in Chaos, Zerrüttung, Leere. Das Chaotikum einer Jugend hat diesen Zersetzungsprozess, aber zugleich auch den verzweifelten Schrei nach einem Sinn, d.h. einem letzten Bezug, mit aller Deutlichkeit an den Tag gebracht. Bernanos' Landpfarrer sagt: «... Und sie machen sich keinerlei Vorstellung vom Bösen selbst, von der ungeheuren Saugkraft der Leere, des Nichts.

Wenn unser Menschengeschlecht zugrunde gehen soll, dann vor Ekel und Überdross.

Die menschliche Person wird langsam zernagt worden sein wie ein Balken von seinen unsichtbaren Schwämmen, die in wenigen Wochen ein solides Stück Eichenholz in einen zerbröckelnden Stoff verwandeln, den ein Finger mühelos eindrückt.» In kaum einer Zeit ist zwar soviel von Humanisierung gesprochen worden wie heute. Politiker, Mediziner, Pädagogen reden davon: Humanisierung der Arbeitswelt, das menschlichere Krankenhaus, die humane Schule, man könnte die Zahl der Parolen beliebig vermehren. Doch, wo es konkret wird, offenbart sich immer wieder, dass der Humanismus zu kurz greift, dass punktuelle Verheissungen, konsumierbare und vordergründige Werte als dringlicher eingestuft werden als die sinnstiftende umfassende Sorge um den Menschen. Ein verkürzter, in sich verschlossener Humanismus ist letztlich ein unmenschlicher Humanismus. Nur ein Humanismus, der auf das Absolute hin offen ist, verdient seinen Namen.

Die Geschichte – insbesondere jene unseres Jahrhunderts – gibt Pascal tausendfach recht, wenn er feststellt: «Humanité sans divinité devient bestialité».

Der Mensch ohne Gott wird zum Tier.

Dass eine bewusste, verbindliche transzendente Bezogenheit heute für viele Menschen nicht mehr Existenzgrund ist, macht eines der wesentlichen Krankheitszeichen aus. Balthasar Staehelin sagt es deutlich: «Seelische und geistige Gesundheit wächst medizinpsychologisch gesehen eigentlich nur auf dem Boden der persönlichen, bewusst zugelassenen Religiosität und der je eigenen Glaubensfähigkeit an einen personalen Gott. Atheismus entspricht also nicht ausgereifter menschlicher Gesundheit und menschlicher Wesensspezifität. Unsere Zeit ruft nach einem Menschenbild, dessen «materia prima» ein geistiges Sanktum aus der Ewigkeit und unfassbaren Unendlichkeit Gottes ist... Ich meine darum, auch Kontemplieren, Meditieren und Beten – also das Erspüren des Trinitarischen, das Sich-ihm-Öffnen, das Insein in ihm und das bewusste Sprechen mit ihm – seien biologisch bedingte Notwendigkeiten im menschlichen Leben, ohne die naturgesetzliche Entwicklung und Reifung unserer geistigen Eigenschaften eine empfindliche Einbusse erlitten. Das Heranbilden dieser angeborenen Potenzen und das lebenslange Üben ihrer Ausgestaltung im Bereich unseres bewussten Erlebens drängen sich – pädagogisch, psychohygienisch und psychotherapeutisch – gebieterisch auf.» Diese bewusst zugelassene Religiosität darf keineswegs als sture dogmatische Rechthaberei oder als voreilige Harmonisierung des Lebens, in dem jede Rechnung aufgeht, aufgefasst werden. Sehr oft entspricht diese letzte Offenheit einem Ausgesetztsein in der Nacht und der Wüste der Gottesferne und des Zweifels, des gläubigen Unglaubens, welcher vermutlich die tiefste und schwerste Form der Demut darstellt. Doch nur innerhalb dieses umfassenden Bezugs werden Beziehungen zu den verschiedenen Ebenen des Geschöpflichen wieder möglich, ohne sie zu vergötzen oder ideologisch einseitig zu verabsolutieren und ohne die Gefahr, dass sie isoliert im Nichts zerbröckeln. Der

transzendent gebundene Mensch vermag in ihnen vielmehr Spuren des Ewigen, einer letzten Finalität zu entdecken.

In diesem Horizont wird der religiöse Erzieher ein Entdecker, ein Knüpfer und Festiger von Bindungen sein. Der Gestalt des Kreuzes folgend, wird der christliche Erzieher in die Horizontale und die Vertikale ausgreifen, um alles zum Geheimnis der Mitte, zum grossen mystischen Eins des Gottessohnes zurückzuführen.

Im Kreuz, dem Zeichen der rechten Seinsordnung, ist alles verbunden und richtig geortet.

Das Zeichen des Leidens, aber auch des Heils vermag dem Menschen den Weg nach letzter Geborgenheit und Zugehörigkeit zu weisen. Wer den verzweiferten Schrei des modernen heimatlosen Menschen nicht überhören will, ist überzeugt, dass eine Erziehungsreform, die diesen Namen verdient, nur in der Schaffung von echten Beziehungen bestehen kann. Personale, ideelle, örtliche, zeitliche, und sachliche Bindungen vermögen dem Menschen ein «Wurzelgefühl» (Eduard Spranger) zu vermitteln.

Die Frage der emanzipatorischen Pädagogik «Wie befreie ich das Kind in Familie und Schule?» ist falsch gestellt, denn echte menschliche Freiheit, die nur eine Freiheit in Demut sein kann, setzt Bindung, d.h. immer auch Verantwortung, voraus. Die Frage lautet nicht: «Wie befreie ich das Kind von den Pressionen der Leistungsgesellschaft?», sondern: «Mit welchen Mitteln und Massnahmen kann ich im Kind eine innere Beziehung zu diesem Seinsbereich, der zwar sehr oft ein Leistungsbereich ist, schaffen?» Die Frage lautet nicht: «Wie kann ich das Kind von der Bevormundung von Autoritäten befreien?», sondern: «Versuche ich, dem Kind ein liebendes Vorbild zu sein?» Die Frage lautet nicht: «Wie mache ich den Blick des Kindes kritisch?», sondern: «Wie weite ich die Augen des Kindes für die Schönheiten, aber auch die Leiden und Unvollkommenheiten dieser Welt? Wo kann ich lindernd helfen oder verbessern, wo muss ich mich gläubig fügen?» Auf dem religiösen Gebiet ist eine Erziehung, die den jungen Menschen bloss dort abholt, wo er ist und ein-

fühlend seine Probleme zu verstehen sucht, ihn aber in der ausserkirchlichen Unbehaustheit zurücklässt, ungenügend.

Literaturverzeichnis

Boros, Ladislaus: Der anwesende Gott. 8. Auflage, Walter-Verlag, Olten 1972.

Brezinka, Wolfgang: Die Pädagogik der Neuen Linken. 5. neubearbeitete Auflage, Ernst Reinhardt-Verlag, München 1980.

Dictionnaire de Spiritualité. Beauchesne, Paris 1969.

Exeler, Adolf: Religiöse Erziehung als Hilfe zur Menschwerdung. Kösel-Verlag, München 1982.

Häring, Bernhard: Das Gesetz Christi. 2. neubearbeitete Auflage. Erich Wewel-Verlag, Freiburg i. Br. 1954.

Frei in Christus. 3 Bde, Herder, Freiburg i. Br. 1979–1981.

Maritain, Jacques: Pour une philosophie de l'éducation. Arthème Fayard, Paris 1959.

Meves, Christa/Kaiser, Lothar: Zeitloses Mass in massloser Zeit. Comenius-Verlag, Hitzkirch 1976.

Rahner, Karl/Welte, Bernhard, Hrsg.: Mut zur Tugend. 3. Auflage. Herder, Freiburg i. Br. 1980.

Rosenberg, Alfons: Christliche Lebensregeln. Kösel-Verlag, München 1977.

Kreuzmeditation. Kösel-Verlag, München 1976.

Schellenberg, Bernardin: Ein anderes Leben. 2. Auflage, Herder, Freiburg i. Br. 1980.

Spaemann, Heinrich: Orientierung am Kind. 4. Auflage, Patmos-Verlag, Düsseldorf 1979.

Staehelin, Balthasar: Der psychosomatische Christus. 3. Auflage, Novalis-Verlag, Schaffhausen 1980.

Vester, Frederic: Neuland des Denkens. Vom technologischen zum kybernetischen Zeitalter. Ex Libris, Zürich 1982.

Als Lehrer Christ sein – aber wie?

Auf der Suche nach einer menschlicheren Schule

Franz Pöggeler

Christliche Lehrer sollte man nur diejenigen nennen, die aus vollem Bewusstsein christlich zu leben und zu erziehen versuchen.

Wer das tut, sieht sich heute in den meist total säkularisierten Schulen als Mitglied einer *Minderheit* an, es sei denn, er kann in einer betont christlichen Schule wirken. Aber selbst in dieser hat man manchmal Anlass zu fragen, ob von Lehrern ein nominelles oder aktives Christsein praktiziert wird. Nun soll man natürlich die Chancen aktiver Minderheiten nicht unterschätzen: In der Demokratie haben aktive Minderheiten oft mehr politische Durchsetzungskraft als passive Minderheiten. Diaspora als die Zerstreung von Christen in eine säkularisierte Umwelt macht den christlichen Lehrer gewiss an vielen Stellen zu einer Art «Einzelkämpfer», der mehr oder weniger ganz auf sich selbst gestellt ist; aber Diaspora kann auch zur Sammlung einer aktiven Minderheit von christlichen Lehrern inspirieren, die sich auch bei räumlicher Entfernung als *Equipe* begreifen, welche ihre Mitglieder soli-

darisiert und zum Engagement in christlicher Erziehung ermuntert.

Entschluss zur Alternative

Christliche *Lehrerverbände* werden von der gleichen Minoritätsproblematik betroffen wie der einzelne christliche Lehrer. Nur noch in wenigen Staaten haben diese Verbände mehr Mitglieder als die (oft sozialistisch orientierten) Lehrgewerkschaften oder neutrale Berufsorganisationen. Auch dies ist eine Auswirkung der gerade in den letzten beiden Jahrzehnten stark fortgeschrittenen Säkularisierung. In vielen Staaten gibt es nicht mehr – wie noch zu Anfang der sechziger Jahre – katholische Lehrerbildungsinstitute. Ja, selbst die Zahl der Schulen ist stark zurückgegangen. Das hat z.B. zur Folge, dass in Europa nur noch an wenigen Stellen in den Universitäten und Hochschulen Lehrer im Geist einer christ-